

35º Encontro Anual da Anpocs
GT 06 – Desigualdade e estratificação social

Desigualdades raciais e desempenho escolar no Brasil

Juliana Frizzoni Candian¹

Wagner Silveira Rezende²

¹ Doutoranda em Sociologia pelo IESP - UERJ.

² Doutorando em Ciências Sociais pela UFJF.

Desigualdades raciais e desempenho escolar no Brasil

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão acerca das desigualdades de raça no Brasil, no que diz respeito a seus efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos. Diante disso, são mobilizadas as abordagens de uma série de autores sobre a desigualdade, sobre as vicissitudes da escola, e sobre a importância de se observar a desigualdade de raça também no contexto escolar. Para materializar nossos argumentos, analisamos as diferenças de desempenho escolar, a partir das categorias raciais, em três estados do Brasil.

Palavras-chave: desigualdade, raça, desempenho escolar.

Introdução

A educação tem objetivos que ultrapassam a ação da escola: preparação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Em um plano mais específico, à escola e ao sistema escolar cabem oferecer oportunidades para a aquisição de competências cognitivas que possibilitem o alcance de tais prerrogativas. No Brasil, a escola ainda é algo desigualmente distribuído e desigualdades educacionais estão fortemente associadas a aspectos sócio-econômicos, raciais, territoriais e grande parte da variação no desempenho escolar está associada ao nível sócio-econômico e às características da família.

No entanto, para além da influência de características sociais e familiares, à escola está reservado um lugar considerável no processo de aprendizagem. Durante muito tempo, ela foi vista como elemento central na construção de uma sociedade justa e igualitária, como parte do ideal liberal-democrata que valorizava a igualdade de oportunidades e desejava se livrar do passado, onde as chances dos indivíduos estavam altamente associadas às suas condições de nascimento (BLAU, DUNCAN e TYREE, 2001). Para o paradigma funcionalista (TREIMAN, 1970), o processo de modernização das sociedades produziria uma mudança no significado social das características que atribuem posições sociais aos indivíduos: características associadas a atributos herdados das famílias ou associados a características inatas, como ocupação dos pais ou cor, por exemplo, perderiam importância para características associadas às realizações dos

indivíduos. A escolarização aparece como principal processo a partir do qual os indivíduos adquirem capacidades e habilidades que garantiriam acesso às mais diversas posições sociais e, portanto, a universalização do acesso ao sistema escolar seria condição suficiente para que indivíduos vindos de diversas origens tivessem acesso a posições sociais mais altas, desde que dotados de capacidades pessoais para tanto.

O acesso à escola pública e gratuita, de acordo com o discurso dominante, garantiria a igualdade de oportunidades, configurando uma sociedade onde os melhores lugares na hierarquia social seriam ocupados por aqueles que, sendo submetidos às mesmas condições educacionais que os demais, demonstrassem melhores talentos pessoais.

Embora não se possa ignorar que os talentos do indivíduo sejam importantes no desempenho escolar, aquele otimismo depositado na escola foi substituído por uma concepção mais pessimista com a democratização do acesso à escolarização (ocorrida no Brasil apenas na década de 1990, tardiamente em relação à Europa e mesmo em relação a vários países da América Latina). Esse processo deixou patente a influência da origem social e das estruturas sociais externas à escola no processo de aprendizagem. Diante do fracasso da hipótese meritocrática, fortaleceu-se a hipótese reprodutivista, que aponta que, mesmo com a universalização do sistema educacional, os atributos relacionados à família e à origem social continuariam sendo importantes na determinação das posições sociais. A realização educacional seria somente uma parte de um processo maior de legitimação da estrutura de classes.

As desigualdades sociais, longe de serem suprimidas pela entrada em massa das crianças nas escolas, eram reproduzidas pelas estruturas escolares. Grandes *surveys* educacionais foram realizados na Europa e nos Estados Unidos, principalmente durante a década de 1960, e seus resultados levavam à conclusão de que os fatores extra-escolares, diretamente associados à condição socioeconômica dos alunos, e não os talentos individuais, são os mais importantes para explicar as diferenças de desempenho escolar, levando à conclusão de que a escola não faz diferença na vida dos seus alunos e nas chances de ocuparem melhores posições. Na França, os estudos longitudinais sobre trajetórias escolares e as pesquisas conduzidas nos meios universitários, dirigidos por Pierre Bourdieu e colaboradores, reforçaram essas conclusões. Os trabalhos associados às teorias reprodutivistas (BOWLES e GINTIS, 1976; BOURDIEU e PASSERON, 1973) sustentam que, ao recompensar as diferenças de capital cultural que os alunos herdaram de

suas famílias, o sistema de ensino acaba sendo um eficiente sistema de reprodução das desigualdades sociais.

Todavia, como aponta Bressoux (2003), os trabalhos de orientação reprodutivista concluía sobre a insignificância do efeito-escola, ou do impacto da organização escolar sobre o desempenho dos alunos, a partir de dados que não os permitiam fazê-lo, buscando ver não o efeito das escolas, mas se havia igualdade de oportunidades escolares, subestimando aquele efeito. A partir do início dos anos 1970, outra orientação seria adotada para estudar a eficácia da escola, que entende que, ainda que o que a escola possa fazer seja pouco e não se possa atribuir a ela o papel de eliminar a determinação social, tal papel é relevante e decisivo para diminuir os efeitos da origem socioeconômica sobre o desempenho escolar. Hoje, não se tem dúvida que, se ao sistema escolar não deve ser dada a responsabilidade de mudar a determinação social, deve-se reconhecer que escolas diferentes são mais ou menos bem sucedidas em fazer com que seus alunos tenham aprendizado melhor do que o esperado dadas as suas condições sociais. A perspectiva, portanto, que subjaz esse trabalho é a de que melhores chances de vida dependem de bons resultados escolares. A ideia é recolocar o tema da desigualdade e da educação de qualidade na perspectiva da universalização do acesso à escola e da possibilidade cada vez mais concreta da universalização do ensino fundamental para todos os jovens.

No Brasil, data da década 1990 a conclusão consideravelmente exitosa do processo de universalização da educação básica e, hoje, quase a totalidade das crianças entre 07 e 14 anos frequenta a escola. Do ponto de vista formal, portanto, a igualdade de acesso foi amplamente instalada. No entanto, ainda persistem, por exemplo, importantes desigualdades entre as regiões. Nas regiões Norte e Nordeste, o acesso à escola está bastante aquém do registrado nas demais regiões. Considerando que, aí, há maior percentual de não-brancos que no restante do Brasil, já se tem um indício do acesso desigual à escola no que diz respeito às raças. Além disso, pesquisas mostram que negros têm menos chance de completar as etapas do sistema de ensino que brancos, ou seja, as chances de sucesso escolar, para negros e para brancos, são diferentes (ver, por exemplo, FERNANDES, D. 2004 e VALLE SILVA, N., 2003)

As distinções raciais, contudo, não envolvem somente as diferenciações em termos de oportunidades e chances entre negros e brancos. Com um contingente de pardos enorme por todo o país, é necessário reconhecer que a distância social que separa

negros e brancos (no mercado de trabalho, na vida pública e na escola, por exemplo) também separa brancos e pardos, e pardos e pretos. Deve-se, portanto, levar em conta uma perspectiva de desigualdade que abarque a distinção entre brancos e não-brancos (que não olvida, contudo, a diferença entre pardos e pretos). É a perspectiva que adotamos para levar a cabo este trabalho.

Políticas universalistas, como a inclusão em massa ao sistema de ensino, tendem a diminuir a desigualdade em geral no Brasil. No entanto, segundo o discurso que dá suporte a essas políticas, todas as pessoas menos favorecidas, independente da cor da pele, serão ajudadas de forma igual, o que é improvável. Grupos diferentes se apropriam de forma diferente das políticas e, assim, “políticas universalistas não previnem o racismo e a discriminação racial e continuarão a separar brancos, pretos e pardos na estrutura de classes. Os negros são desproporcionalmente ignorados por tais políticas, que nunca são verdadeiramente universais.” (TELLES, 2003, 307)

Além das diferenças de acesso e das barreiras à promoção dentro do sistema escolar, outro aspecto em que a desigualdade entre brancos e não-brancos deve receber atenção diz respeito ao domínio de conteúdos cognitivos que a escola tem por função transmitir aos seus alunos. E como bons resultados escolares estão associados a melhores chances de vida, uma vez que a escola pode ser pensada como instrumento de superação das desigualdades sociais, mesmo que de forma não absoluta, a compreensão de porque os não-brancos têm, sistematicamente, experimentado situações escolares desfavoráveis, em relação aos domínios dos conteúdos escolares, pode contribuir para reflexões mais substanciais acerca da desigualdade no que tange ao desempenho, que perpassa a escola, e não tem recebido atenção considerável no seio do debate sociológico sobre desigualdade. Este trabalho busca, sem pretender levantar soluções, contribuir para este debate.

Na primeira parte, apresentamos uma discussão teórica sobre as desigualdades, a partir do conceito oriundo da contribuição de Tilly (2006). A ideia é apresentar um conceito de desigualdade que dê conta de explicar as vantagens sistemáticas adquiridas por determinados grupos (portanto, não se trata de um conceito para explicar trajetórias individuais) quando se relacionam com outros grupos. No presente caso, as relações de desigualdade que enfocaremos terão como eixo a idéia de raça, percebida como uma forma de qualificar as pessoas em termos de caráter, comportamento e aptidões, a partir de indícios de cunho biológico, tema abordado na segunda parte.

A terceira parte é dedicada a demonstrar os diferenciais entre brancos e não-brancos em diversos sistemas educacionais no Brasil. Valeremo-nos, aqui, de resultados das avaliações estaduais do Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro³, para, através de análises descritivas, destacar as desvantagens associadas à raça no que diz respeito ao desempenho escolar, importante manifestação da desigualdade associada ao ambiente escolar. Nosso objetivo é mostrar como a raça está associada a desigualdades de desempenho entre alunos do sistema público brasileiro, mesmo quando as características familiares, medidas pela condição socioeconômica, são controladas.

A desigualdade de que falamos

Em *O acesso desigual ao conhecimento científico*, Charles Tilly (op.cit.) aborda o tema da desigualdade técnico-científica. Segundo ele, a maior parte da nova ciência, citando um discurso de Kofi Annan (secretário-geral da ONU), é criada em alguns poucos países. Assim, há uma distribuição desigual da atividade científica, gerando sérios problemas para os países em desenvolvimento, e, na perspectiva do autor, para o próprio desenvolvimento. Essa disparidade na distribuição da atividade científica intensifica, ainda mais, o fosso existente entre países avançados e países em desenvolvimento, criando dificuldades econômicas, políticas e sociais, tanto em nível nacional como em internacional. Além disso, tal desigualdade de acesso não se revela somente no campo de nações: ela se faz presente no âmbito de categorias e grupos, no interior de cada sociedade.

O que a análise de Tilly, exposta neste artigo, apresenta é uma abordagem da desigualdade que escapa dos modelos monádicos de explicação. Os modelos monádicos, a partir de uma perspectiva individualista, caracterizada, por exemplo, em um economicismo exacerbado, buscam explicar a desigualdade levando em consideração os indivíduos tomados em si mesmo, sem observar os aspectos relacionais.

Um exemplo dessa abordagem monádica é a meritocracia, baseada em uma valorização do indivíduo a partir de suas capacidades individuais, justificando seu

³ Inicialmente, a proposta era comparar estados com diferentes composições raciais, como, por exemplo, estados do Sul, Sudeste e Nordeste. Todavia, os dados não foram disponibilizados em tempo hábil para análise. Assim, os resultados se restringem a três estados brasileiros.

sucesso ou seu fracasso a partir de tais características. Essas capacidades são de cunho cognitivo, e o indivíduo estaria em determinada posição (seja ela social, ou no contexto de qualquer instituição, como a escola) devido a elas. Assim, o investimento, especialmente por meio da escolarização, em capacidades individuais implicaria um maior retorno posterior.

A partir de uma abordagem meritocrática, com o fracasso e o sucesso sendo explicados individualmente, a ideia de fundo é a do esforço individual, ou seja, determinado indivíduo se encontra em determinada posição porque investiu mais no desenvolvimento de suas capacidades. O registro meritocrático, no entanto, padece, pelo menos, de uma explicação que leve em consideração o fato de que as pessoas não partem das mesmas condições, o que justificaria o mérito individual ser levado em conta como critério definidor de posições sociais. Além disso, não são apenas os atributos individuais que definem a remuneração e o posto de emprego dos indivíduos.

Diante disso, para escapar de uma análise que obscurece as desigualdades entre grupos, já que lança luz somente sobre os indivíduos e suas características, a proposta de Charles Tilly começa por apontar a necessidade de um conceito relacional de desigualdade. Essa necessidade se justifica a partir do momento em que se considera que os mecanismos geradores da desigualdade não são encontrados somente nos indivíduos, enquanto unidades cognitivas. Tais mecanismos são mais bem representados nas relações que os indivíduos, enquanto pertencentes a grupos, estabelecem entre si no seio social. De fato, a desigualdade está no conjunto da vida social.

Tilly tenta superar as teorias do sucesso individual (tomando os indivíduos um a um), destacando o aspecto interativo da desigualdade. A sociologia valoriza a dimensão relacional da sociedade (como mostra a tradição sociológica desde Marx, Weber e Durkheim). Na concepção de desigualdade de Tilly, há uma crítica ao individualismo metodológico, a tomar o indivíduo como tal, sem colocar uma perspectiva relacional. Para o autor, é preciso analisar esses processos interativos detidamente.

Para explicar a desigualdade no que tange ao acesso ao conhecimento científico, Tilly passa, então, a definir o que entende por desigualdade. A desigualdade entre categorias, denominada de desigualdade categórica, é o tipo que interessa a Tilly:

Consideremos a desigualdade categórica, isto é, aquelas formas de benefício desigual em que conjuntos inteiros de pessoas, de um lado e de outro da fronteira, não recebem o mesmo tratamento.

Desigualdades categóricas são, por exemplo, as que dividem homens e mulheres, pessoas que falam hebraico das que falam árabe, membros de diferentes religiões ou cidadãos de nações distintas. (op. cit., 48).

A discussão se refere à desigualdade científica, ou de acesso ao conhecimento científico, mas o conceito pelo autor operado para essa forma de desigualdade pode ser ampliado para outros contextos, como as desigualdades entre grupos sociais, qualquer que seja o contexto onde o apliquemos, como a escola, por exemplo.

O modelo proposto por Tilly é relacional. Muitos modelos de classe, por exemplo, postulam essa concepção. A desigualdade de classe, no registro relacional, não deve ser pensada somente no nível da renda em si, mas sim, nas causas da desigualdade da renda (mesmo assim, com a renda sendo tomada como um dos indicadores para a desigualdade, e não como o único). A desigualdade é multidimensional e está em um espaço relacional. Ela precisa ser pensada em vários aspectos, não somente em termos de renda ou classe, temas clássicos da sociologia, mas também com relação a domínios cognitivos, aspecto para o qual chamamos atenção aqui. Os ordenamentos sociais são importantes para o entendimento da desigualdade, pois nossas ações sociais são influenciadas pelas estruturas sociais e pelas relações intersubjetivas.

Essa é uma concepção que em muito nos interessa para fins deste artigo, visto que a desigualdade, apesar de material, não está relacionada diretamente apenas com aspectos econômicos, como nos mostra a discussão acerca da desigualdade de acesso ao conhecimento científico feita por Tilly.

A título de exemplo quanto à característica da desigualdade, o modelo de exploração em Marx é relacional. Indivíduos não se exploram, e sim, as classes. Há uma exclusão do controle de determinados recursos valiosos (para Tilly, os recursos não são externos aos atores, são meios pelos quais a desigualdade flui) por parte de determinados grupos sociais. A dimensão relacional da desigualdade aponta para a necessidade de quem compõem essa relação, mesmo o grupo explorado. A ideia é que o grupo explorado é aquele de quem se precisa.

Em Marx, a produção cria interações. Há uma cooperação, um trabalho conjunto entre burguesia e proletariado. No entanto, essa interdependência gera um fluxo de vantagens para a burguesia, que dá origem a certa desigualdade de poder, devido à organização do modelo capitalista, apesar de haver uma dependência mútua entre os atores envolvidos. Não há sistema de exploração baseado apenas na coerção. É

necessária uma cooperação ativa dos explorados (o escravismo não conseguiu se manter porque era baseado somente na coerção).

Nos modelos relacionais, como aponta o conceito de Tilly exposto anteriormente, uma ideia importante é a de fronteira. Fronteira é justamente o aspecto que está sendo analisado como passível de gerar diferenças de tratamento. Assim, a questão “gênero” é a fronteira para uma desigualdade categórica entre homens e mulheres; a questão “raça” é a fronteira para uma desigualdade entre negros e brancos, por exemplo; e a questão acesso ao conhecimento científico é a fronteira para aqueles que têm ou não tal conhecimento. Formam-se, então, pares de categorias: categorias que se definem por suas mútuas relações.

Tilly nota que estes mesmos princípios são aplicados às diferenças entre os indivíduos, mas ressalta que as diferenças categóricas em bem-estar colocam em segundo plano a variação individual dentro de cada categoria. Assim, as categorias são pensadas como fundamentais, pois moldam desigualdades e identidades, e sempre estabelecem fronteiras entre os que estão dentro e os que estão fora (op. cit., 48). A existência de uma fronteira, que separa os indivíduos em categorias, de relações existentes entre os indivíduos e grupos que pertencem a lados opostos da fronteira, e a existência de atribuições de significados a essas relações, possibilitam a formação de uma identidade social, de uma ideia de pertencimento, por parte do indivíduo, e de classificação, por parte da sociedade.

O termo “identidade” apresenta, segundo Tilly, dois significados: um interior, no qual a identidade representa o senso de si mesmo como alguém único, complexo e secreto, que nenhuma outra pessoa poderia conhecer inteiramente (2006, 49); e um exterior, no qual a identidade é concebida como proveniente de bancos de dados, onde um número e um nome bastam para estabelecer uma classificação. Para Tilly, é entre estes dois extremos que se situa a maioria das identidades sociais. São as identidades coletivas que moldam as experiências individuais, enfatizando a diferença entre ricos e pobres, brancos e negros, mulheres e homens, etc. Pensar desta forma é adotar uma abordagem relacional da identidade. Para tal abordagem, a identidade possui quatro elementos: uma fronteira que separa o “eu” do outro; um conjunto de relações no interior das fronteiras; um conjunto de relações através das fronteiras; e a interpretação compartilhada das fronteiras e das relações (op. cit.,49).

Baseadas nesse conceito de identidade relacional, as categorias sempre gerarão diferenças, mas nem sempre desigualdades. No exemplo de Tilly, comunidades de camponeses constroem fronteiras entre si, diferenciando-se por práticas, costumes e etc. Contudo, essas comunidades mantêm, regularmente, entre si, uma determinada igualdade. É que ocorre no caso das diferenças étnicas. Elas podem ser pensadas, em alguma medida, como algo não hierárquico ou pejorativo, no caso de se vincular com uma ideia de diversidade cultural, por exemplo. Mas as categorias passam a gerar desigualdades quando as regulares transações através das fronteiras geram, constantemente, vantagens a determinados grupos ou indivíduos que estão de um lado da fronteira, em detrimento dos que estão do outro lado. E para que a desigualdade se configure é necessário que essas vantagens desiguais se reproduzam frequentemente (op. cit.:50).

A desigualdade é pensada, desta forma, em aspectos relacionais. Ela se configura como uma relação entre pessoas ou grupos na qual a integração gera mais vantagens para um dos lados (op. cit., 50). Com isso, a desigualdade categórica duradoura se relaciona às diferenças ligadas à organização por gênero, nacionalidade, raça, religião, acesso ao conhecimento científico, etc. Tal espécie de desigualdade ocorre quando as transações através de uma fronteira que define categorias 1 – geram vantagens regulares a pessoas ou grupos de um dos lados da fronteira e 2 – reproduzem constantemente a fronteira. Segundo Tilly, apesar de as formas e as intensidades apresentadas pela desigualdade categórica terem sido variadas de acordo com o tempo e com o espaço, as populações humanas de grandes dimensões, invariavelmente, mantiveram sistemas substanciais de desigualdades categóricas (op. cit., 51).

A perspectiva de desigualdade apresentada por Tilly leva em conta dois mecanismos que a geram. O primeiro mecanismo se refere à exploração, que ocorre na medida em que indivíduos que controlam determinados recursos arregimentam o esforço de outras pessoas para gerar um valor através de tal arregimentação, excluindo, assim, estas mesmas pessoas do valor total gerado por seus esforços arregimentados. O segundo tem a ver com a reserva de oportunidade, que ocorre quando há uma limitação da disposição de determinado recurso produtor de valor aos membros de um grupo específico. Tudo aquilo cuja oferta pode ser controlada, por algum grupo, funciona como mecanismo para desigualdade.

No uso de um ou outro mecanismo, as desigualdades são aprofundadas, se tornando cada vez mais duradouras, na medida em que aquelas pessoas, ou grupos, que se beneficiam dos excedentes gerados pela desigualdade fazem uso do mesmo para reproduzir as fronteiras que os separam das categorias excluídas da população (op. cit.: 52), reproduzindo, desta forma, as relações desiguais através das fronteiras.

É interessante notar que esta concepção de Tilly sobre a desigualdade não abarca, e não o pretende fazer, como o próprio autor o declara, as explicações de sucesso ou fracasso individuais no que tange à mobilidade através das fronteiras definidoras de categorias. Afinal, na maioria das situações, a mobilidade através das fronteiras não altera, substancialmente, a produção e reprodução da desigualdade, mas somente aqueles que se beneficiam desta mobilidade, no plano individual. Mudanças nos recursos individuais não alteram a desigualdade estruturalmente. O que pode alterar são mudanças organizacionais nas estruturas. Nas palavras de Tilly:

Assim formulada [a teoria sobre a desigualdade relacional categórica], ela não proporciona explicações diretas para a variação individual no êxito e no fracasso, ou para a mudança e a variação na distribuição total da riqueza e da renda de um país. Mas explica a criação da desigualdade categórica. (op. cit.,52).

A dimensão relacional da desigualdade é constituinte da própria desigualdade. Explicar as trajetórias individuais nos diz muito pouco acerca das relações estabelecidas entre grupos sociais. Ao tomarmos explicações individualistas deixamos de considerar as relações sociais que, estas sim, estabelecem hierarquias entre os indivíduos, tomados aqui como pertencentes a grupos sociais. É com base nesse registro que estabeleceremos nossa análise acerca da desigualdade racial no âmbito escolar.

Raça e desigualdades

A sociedade brasileira é marcada por fortes desigualdades, dentre as quais a desigualdade racial se destaca. A raça é uma dimensão importante da estratificação social, pelo seu caráter adscritivo e por suas implicações nas diversas realizações sociais (alcance educacional, inserção no mercado de trabalho, retornos salariais etc.). A pesquisa sociológica (ver, por exemplo, FERNANDES, 1968; HASENBALG, 2005;

HASENBALG et alli, 1999; TELLES, 2003; FERNANDES, 2004; FERES, 2006), vem, de longa data e com diferentes enfoques, tratando dessas diferenças e de suas consequências tanto no plano objetivo (escolaridade, renda, mobilidade social) como no plano subjetivo ou simbólico (autoestima, autopercepção enquanto ator social), apontando que o pertencimento a diferentes grupos raciais está fortemente associado a persistentes desigualdades sociais e que, embora seja possível encontrar indivíduos brancos, pretos e pardos em quaisquer pontos da escala de estratificação, não-brancos estão sempre em piores condições que brancos em todos os indicadores sociais (REIS et alli, 2007).

Com efeito, Fernandes (2004), observando o impacto dos determinantes do alcance educacional no Brasil ao longo de 81 anos, encontrou que a raça é o único determinante da estratificação educacional que não decresce no período, o que significa que “a população não-branca enfrenta barreiras altas nos primeiros níveis de instrução, como, por exemplo, o simples acesso à educação e depois barreiras crescentemente altas para ter acesso a níveis educacionais superiores.” (op. cit., 52).

Figueiredo Santos (2005) encontra que há diferenças de classes entre pardos e negros, mas essa diferença é muito maior entre brancos e não-brancos. A distância entre brancos ricos e pobres é maior do que a distância entre negros ricos e pobres.

Já Ribeiro (2006), tratando da associação entre a classe de origem e a cor da pele sobre as chances de mobilidade social ascendente no Brasil, encontra, em primeiro lugar, que a desigualdade racial nas chances de mobilidade existe apenas entre os indivíduos de origem nas classes mais altas. Homens brancos, pretos e pardos com origem nas classes mais baixas têm chances semelhantes de mobilidade social. Por outro lado, indivíduos de diferentes cores ou raças com origens nas classes mais altas têm chances de imobilidade e de mobilidade descendentes distintas: para os brancos a chance de imobilidade no topo da hierarquia, ou seja, entre as posições sociais mais valorizadas, é maior, enquanto para pretos e pardos, a chance de mobilidade descendente é maior. Em segundo lugar, com relação à aquisição de educação formal, que é um dos principais fatores de mobilidade social, as análises de Ribeiro apontaram para a existência de desigualdade em termos de raça ou cor e de classe de origem nas chances de completar as transições educacionais

consideradas⁴, no entanto, essas chances são diferentes: a desigualdade em relação à classe é sempre maior que a de raça, especialmente nas primeiras transições. Nas últimas transições, que se referem à entrada e permanência no ensino superior, a desigualdade de raça é semelhante à desigualdade de classe. E, por fim, combinando escolaridade alcançada, raça e classe, conjuntamente nos seus efeitos sobre a chance de mobilidade ascendente, os resultados corroboram os anteriores: com a mesma alta escolaridade (mais de 12 anos), brancos têm maiores chances de mobilidade ascendente que não brancos.

Convém enfatizar que não se trata de afirmar a existência de raças no plano biológico, mas de destacar a relevância do conceito no plano social. Como afirma Guimarães:

Raças são construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos e formas de classificação que orientam as ações humanas (2005, 61).

O fato, portanto, de não considerar a existência de raças biológicas não significa que não existam definições sociais, portanto construídas, de raça. As pessoas se definem a partir de raças e essas distinções geram desigualdade. A desigualdade racial não é produto de classes somente, já que o fator raça também gera efeitos na desigualdade, embora haja relação entre a raça e fatores socioeconômicos.

No Brasil, ao contrário do que acontece na grande maioria dos países multirraciais, os conflitos raciais são delimitados e não pesam sobre a participação eleitoral ou liberdade de expressão, concentrando-se na igualdade de oportunidade e acesso a bens e serviços (GUIMARÃES, 2010). Por isso, o desafio das pesquisas sobre as relações raciais no Brasil está em não importar as categorias de raça/cor ou cultura, mas se indagar sobre como e por que o Brasil criou essa forma particular de sociedade multirracial (SKIDMORE, 2002), que se crê altamente mestiça e culturalmente

⁴ O autor considera as seguintes transições: 1) entrada na escola; 2) completar com sucesso a 4ª série do Ensino Fundamental; 3) completar com sucesso a 8ª série do Ensino Fundamental; 4) completar com sucesso o Ensino Médio; 5) entrar na universidade; 6) completar a universidade. Os indivíduos que completam uma transição são comparados com os que completaram a transição anterior.

homogênea, mas que se recria continuamente em preto e branco (GUIMARÃES, op. cit.).

Imputar as causas dessas desigualdades, no Brasil, ao passado colonial escravista brasileiro, embora este tenha tido importância para a desigualdade social, acaba por, primeiro, isentar as atuais gerações da responsabilidade pela desigualdade, segundo, oferece uma desculpa fácil para a permanência das desigualdades (já que é algo secular e não pode ser resolvido rapidamente), e, por fim, deixa sugerido que o fim dos problemas econômicos será também o fim dos problemas sociais (GUIMARÃES, 2002).

No contexto brasileiro, a noção de cor é mais comumente mobilizada que a noção de raça como categoria de classificação. É através da cor que a raça aparece como marcador primordial dos destinos dos negros brasileiros (GUIMARÃES, 2010, 124). Segundo Telles (2003), a ideia de cor capta melhor a fluidez e ambiguidade das relações raciais no Brasil. Essa noção, no entanto, equivale ao conceito de raça, pois está associada à produção de hierarquias entre pessoas de cores diferentes, ou seja, independente do conceito, de raça ou cor, as pessoas são racializadas e socialmente categorizadas.

Guimarães (2002) defende que o termo raça deve ser usado, pois, primeiramente, é uma categoria política necessária para organizar a resistência do racismo no Brasil, em segundo lugar, revela que discriminações e desigualdades no Brasil não são somente de classe, mas também de raça.

A raça tem, portanto, papel importante na atribuição de sentido à ação social e não se pode negar a existência de certa gramática social que atribui ao grupo negro uma série de valores socialmente negativos, comprometendo a autoestima, a autoconfiança e autopercepção dos negros enquanto atores social e politicamente relevantes. (REIS et alli, op. cit., 07).

A gramática social que hierarquiza socialmente as pessoas por sua cor é codificada por regras informais de interação social, o que garante um aspecto de naturalidade aos direitos e privilégios garantidos aos que ocupam as posições mais altas (TELLES, 2003, 309). A raça se manifesta em todos os setores da vida social, ou seja, onde quer que o indivíduo estabeleça relações, estas serão pautadas por aspectos raciais, visto que o elemento raça é componente da definição de comportamentos dos indivíduos. Sendo assim, a escola, como instituição social, não é um *locus* livre de relações

estabelecidas, também, a partir da raça. Esse é ponto nodal que estimula as discussões levadas a cabo por este trabalho.

Nos estudos das desigualdades que envolvem raça e educação, as diferenças de domínio dos conteúdos cognitivos que a escola tem por função transmitir aos seus alunos, a questão das desigualdades raciais aparece pouco. São raros os estudos que se dedicam a investigar como diferenças raciais impactam de forma diferenciada o desempenho escolar⁵, que é central para a estruturação e reprodução das desigualdades sociais no Brasil. Queremos chamar a atenção para o fato de que, mesmo que brancos e negros tivessem chances iguais de entrar e permanecer no sistema de ensino, a “qualidade” ou “eficácia” dessa permanência é diferenciada entre os grupos: o desempenho escolar dos alunos que se declaram não brancos é sempre menor que o dos alunos brancos, em todas as séries, e a distância aumenta ao longo da permanência no sistema, mesmo para indivíduos na mesma condição social.

Isso significa, do ponto de vista educacional, que a inclusão formal, manifestada através da universalização das matrículas, é passo importante, porém não definitivo, para a superação de desigualdades escolares. A inclusão formal, portanto, não implica a inclusão substancial. Em uma expressão de Bourdieu, a escola produz os “excluídos do interior” (2003), ou seja, aqueles que se encontram na escola permanecem sujeitos a desigualdades (de classe, de gênero, de raça, entre outras), reproduzidas pelo próprio ambiente escolar. Do ponto de vista sociológico, essa abordagem chama a atenção para uma espécie de desigualdade definidora, até certo ponto, das chances de vida dos indivíduos, apontando para a denúncia de um discurso que coloca a escola como uma fonte de superação heróica das desigualdades, o que ela pode fazer em parte, mas nem sempre e em todos os casos.

Para dar corpo ao que até aqui argumentamos, apresentaremos, a seguir, algumas análises iniciais que almejam vincular o tema da raça com as desigualdades no âmbito escolar, a partir dos resultados de alguns sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, respectivamente, o PAEBES (ES), o PROEB (MG), o SAERJ (RJ).

Raça e desigualdade de desempenho escolar

⁵ Existem vários trabalhos que articulam raça e educação, mas pesquisas que relacionam as diferentes raças a diferenças de desempenho são poucos.

A seguir, nossa análise recairá sobre a desigualdade racial no que tange ao desempenho, vinculando-a com a características socioeconômicas, operacionalizadas, nesse trabalho, por variáveis referentes à posse de bens e a escolaridade dos pais conforme informadas pelos alunos. Essas variáveis foram combinadas na construção de um índice socioeconômico⁶, que é utilizado aqui em quatro categorias correspondentes aos quartis de distribuição desse índice em cada estado considerado.

A raça dos alunos considerada nessa análise é uma pergunta do questionário aplicado aos alunos das séries consideradas e as opções de resposta disponíveis eram *branco, pardo, negro, amarelo e indígena*. Consideramos as respostas dos alunos para as categorias *branco, pardo e negro*. Como representam um percentual muito pequeno, por motivos analíticos, excluimos das análises os alunos que se autodeclararam *indígenas* ou *amarelos*.

Para análise, levamos em consideração três sistemas de avaliação, em três estados brasileiros. Todos os dados aqui apresentados e analisados referem-se a avaliações dos sistemas estaduais no ano de 2010. As tabelas informam acerca da composição racial por quartis da condição socioeconômica. Consideramos, primeiramente, para fins analíticos, brancos, pardos e negros. Adiante, os gráficos informam sobre a diferença de desempenho dos alunos, levando em consideração a raça, contrastando brancos e não brancos, por etapa escolar e a disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática). A primeira tabela mostra a distribuição por raça/cor autodeclarada dos alunos dos programas considerados.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por raça/cor

Raça/cor autodeclarada	Espírito Santo	Minas Gerais	Rio de Janeiro
Branco	32,1%	33,2%	30,9%
Pardo	51,9%	48,8%	44,5%
Negro	16,1%	18,0%	24,6%
Total	76.850	624.341	199.856

Fonte: PAEBES 2010, PROEB 2010, SAERJ 2010, SAEPE 2010 - tabulação própria

⁶Embora seja controversa a utilização dessas variáveis para medir a condição da origem social dos alunos, elas são as mais facilmente mensuráveis através de questionários aplicado a diferentes séries. Além disso, dizem respeito a condições sociais e econômicas que representam bem a situação social dos alunos na dimensão que desejamos controlar aqui.

Nas tabelas a seguir, apresentamos a distribuição da raça/cor autodeclarada por quartis da condição socioeconômica para cada projeto considerado.

Tabela 2 – Distribuição da raça por quartis de ISE – PAEBES 2010

Como você se considera?	Quartis de ISE				Total
	1º	2º	3º	4º	
Branco	26,53	28,89	32,22	40,66	32,07
Pardo	54,59	54,34	51,96	46,62	51,88
Negro	18,89	16,77	15,82	12,73	16,05

Fonte: PAEBES 2010 - Tabulação própria

Como podemos observar através da leitura da tabela 2 acima, à medida que subimos os quartis representativos da condição socioeconômica, a proporção de brancos aumenta, enquanto que a proporção de não brancos (tanto de pardos quanto de negros) diminui. No quartil 1, que representa uma condição social menos favorecida, os brancos representam 26,5% dos alunos. Esse número chega a 40,6%, para o último quartil, representativo de uma condição social mais favorecida. Quanto aos pardos, eles representam 54,5% no quartil 1 e diminuem para 46,6% no quartil 4. Para os negros, a queda é de cerca de 6%, de 18,8% no quartil 1 para 12,7% no quartil 4.

Tabela 3 – Distribuição da raça por quartis de ISE – PROEB 2010

Como você se considera?	Quartis de ISE				Total
	1º	2º	3º	4º	
Branco	25,22	29,38	34,68	43,44	33,21
Pardo	54,2	50,18	47,54	43,32	48,8
Negro	20,58	20,44	17,77	13,24	17,99

Fonte: PROEB 2010 - Tabulação própria

A tabela 3 acima mostra que, assim como para os alunos participantes do PAEBES 2010, no PROEB 2010, para a rede estadual de Minas Gerais, o percentual de brancos aumenta de acordo com o aumento nos quartis de ISE. O número de brancos passa de 25,2% no quartil 1 para 43,4% no último quartil. No que diz respeito aos pardos, o número decai de 54,2% no quartil 1 para 43,3% no quartil 4. O mesmo ocorre com os negros, que passam de uma representação de 20,5% no primeiro quartil para 13,2% no quartil 4.

Tabela 4 – Distribuição da raça por quartis de ISE – SAERJ 2010

Como você se considera?	Quartis de ISE				Total
	1º	2º	3º	4º	
Branco	26,27	29,65	32,23	36,7	31,32
Pardo	46,34	45,18	44,19	41,64	44,29
Negro	27,39	25,17	23,58	21,67	24,39

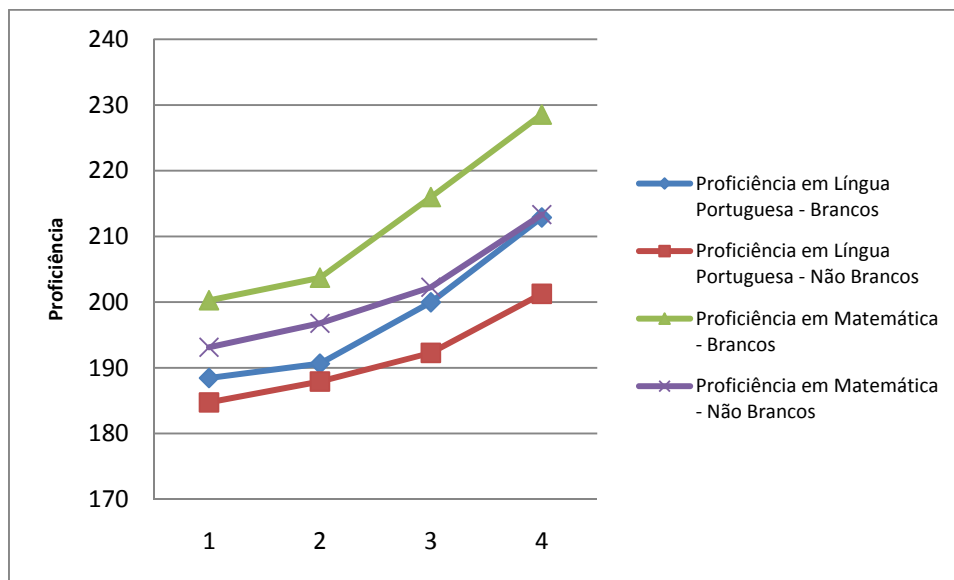
Fonte: SAERJ 2010 - Tabulação própria

Mais uma vez, a observação da tabela nos permite seguir na mesma direção. Enquanto o percentual de brancos cresce na medida em que avançam os quartis de ISE (de 26,7% no quartil 1 para 36,7% no quartil 4), o percentual de pardos e negros decresce com o avanço dos quartis: o número de pardos decai de 46,3% no quartil 1 para 41,6% no quartil 4, ao passo que o número de negros diminui de 27,3% no quartil 1 para 21,6% no quartil 4.

Até aqui, apenas destacamos que não brancos (pardos e negros, considerados conjuntamente) e brancos estão distribuídos desigualmente dentro dos sistemas de ensino no que toca as condições socioeconômicas. Essa diferença seria mais acentuada se considerássemos também as redes particulares dos estados. Obviamente já há um filtro considerável aí, uma vez que as escolas públicas brasileiras tendem a concentrar alunos em piores condições socioeconômicas.

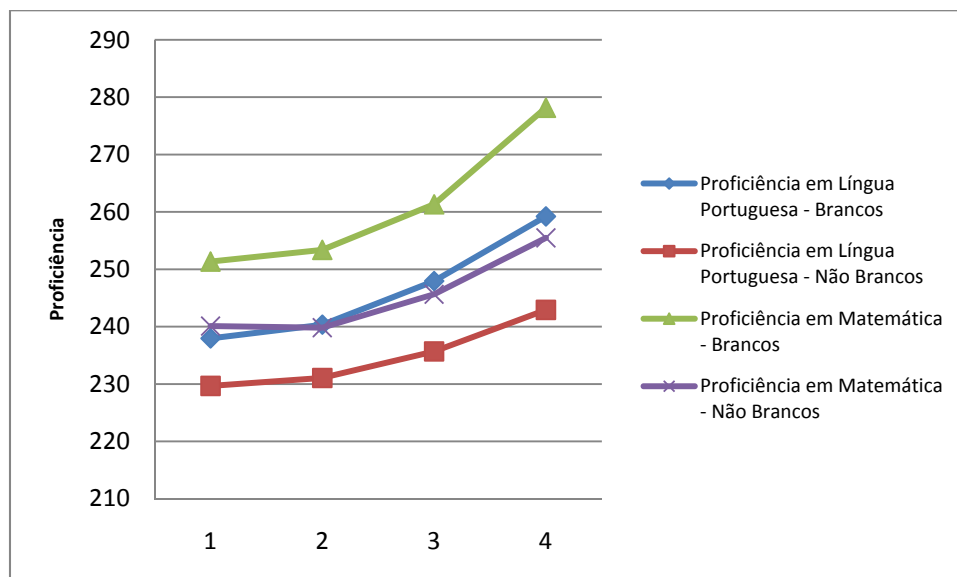
Os gráficos a seguir apresentam as diferenças de desempenho entre brancos e não brancos nos sistemas estaduais de avaliação considerados. São esses os resultados mais importantes aqui. Consistem em comparações para Língua Portuguesa e Matemática em várias etapas do sistema de ensino, em geral, 5º e 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e ou o 2º ou o 3º ano do Ensino Médio. A escala de proficiência considerada é a escala do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) de 1995 e usada por quase todos os sistemas de avaliação no Brasil. Há uma escala para Matemática e outra para Língua Portuguesa, que não são comparáveis, sendo que os resultados de Matemática são, em geral, maiores que os de Língua Portuguesa.

Gráfico 1 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE - PAEBES 5º ano do Ensino Fundamental



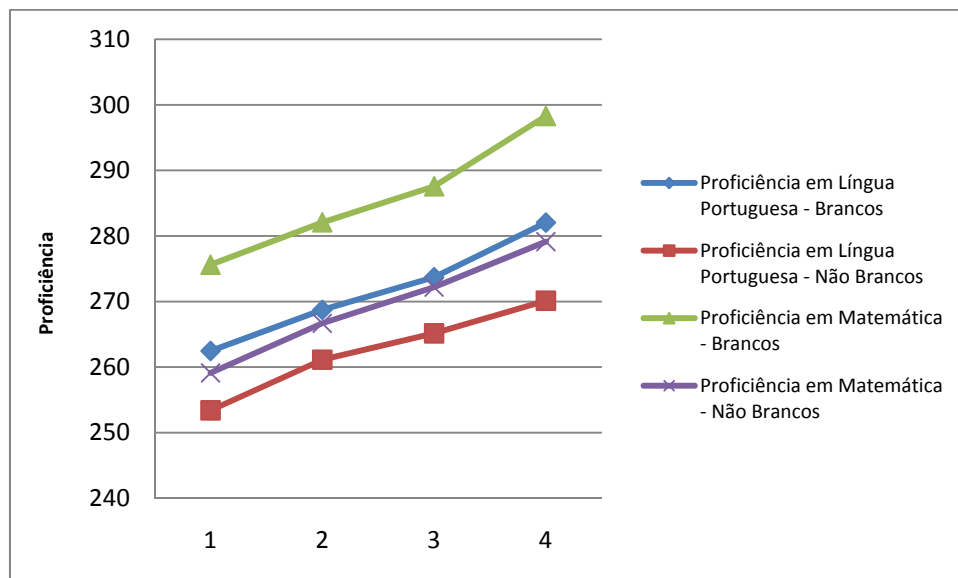
Fonte: PAEBES 2010 - Tabulação própria

Gráfico 2 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE - PAEBES 9º ano do Ensino Fundamental



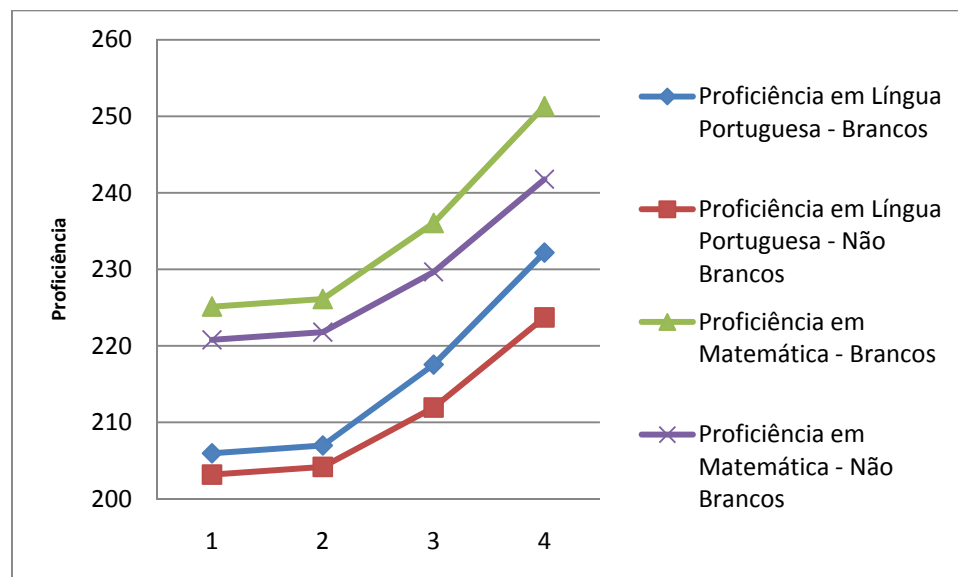
Fonte: PAEBES 2010 - Tabulação própria

Gráfico 3 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE - PAEBES 3º ano do Ensino Médio



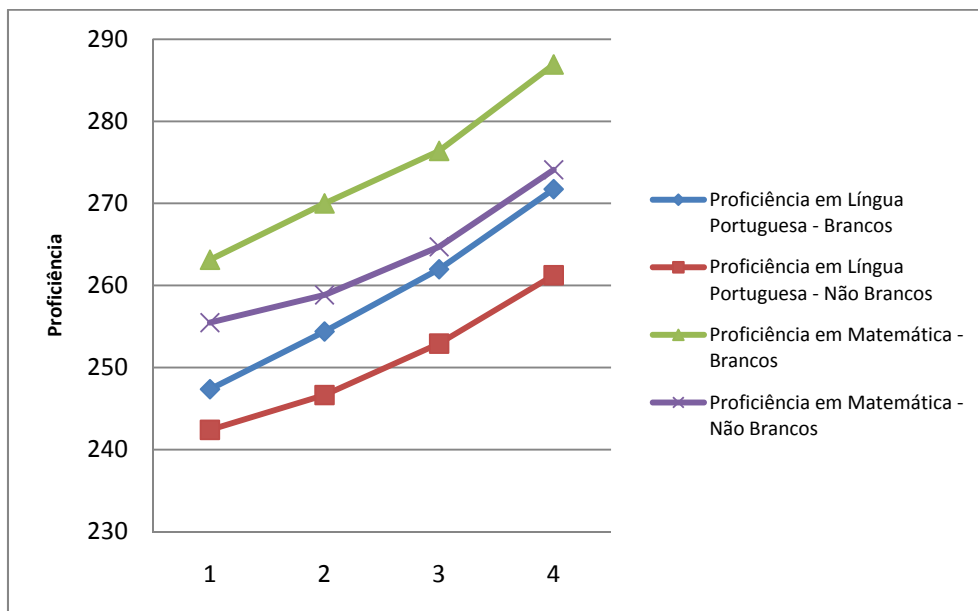
Fonte: PAEBES 2010 - Tabulação própria

Gráfico 4 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE - PROEB 5º ano do Ensino Fundamental



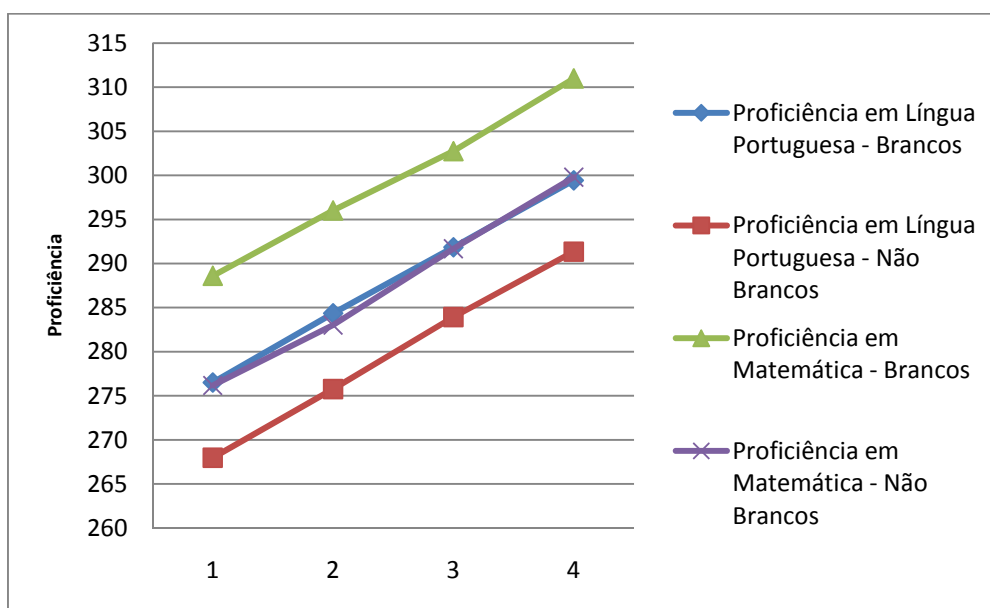
Fonte: PROEB 2010 - Tabulação própria

Gráfico 5 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE - PROEB 9º ano do Ensino Fundamental



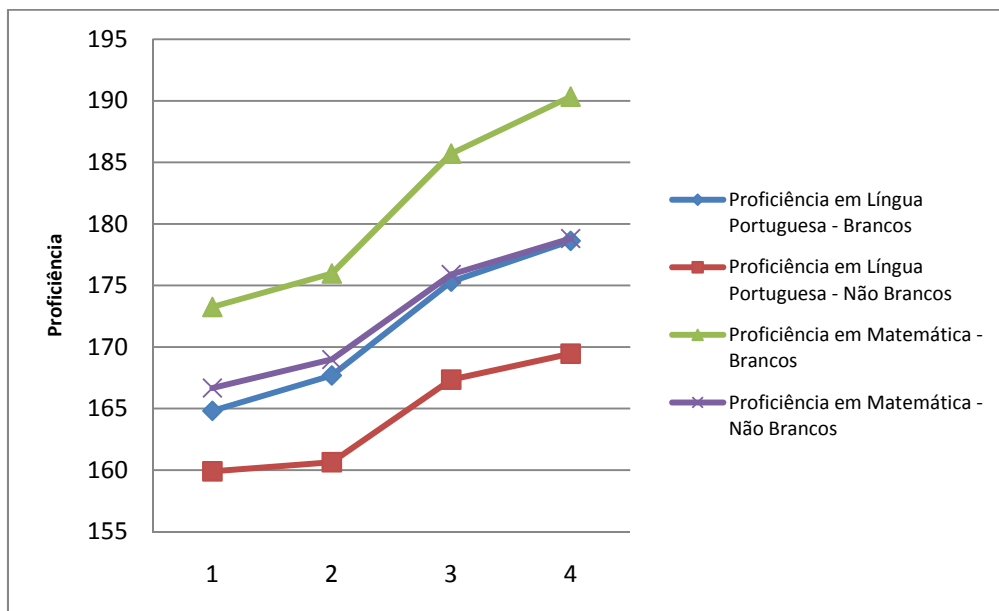
Fonte: PROEB 2010 - Tabulação própria

Gráfico 6 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE - PROEB 3º ano do Ensino Médio



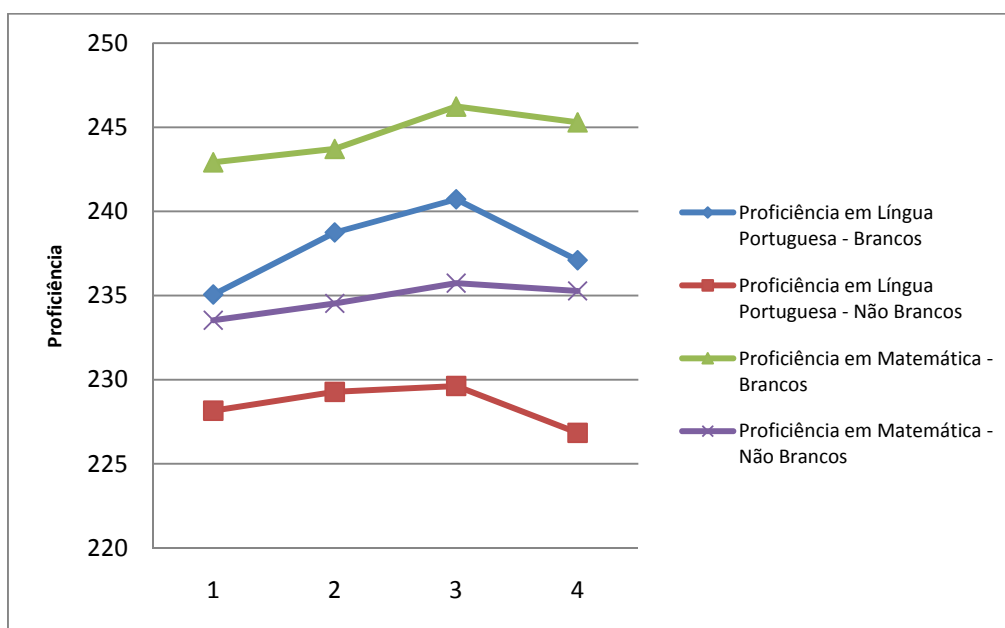
Fonte: PROEB 2010 - Tabulação própria

Gráfico 7 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE – SAERJ 4º ano do Ensino Fundamental



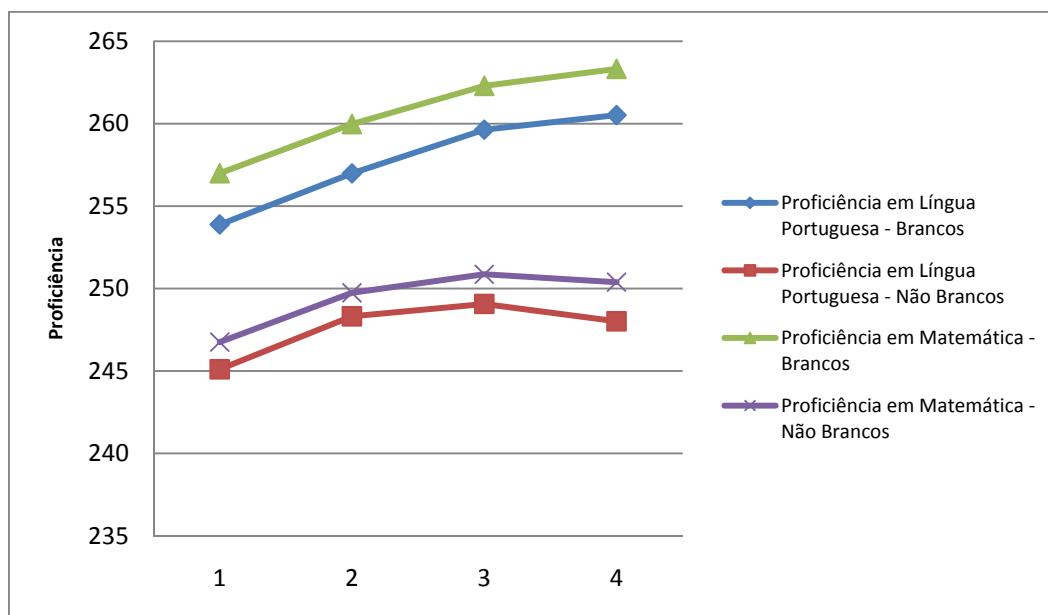
Fonte: SAERJ 2010 - Tabulação própria

Gráfico 8 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE – SAERJ 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: SAERJ 2010 - Tabulação própria

Gráfico 9 – Diferença de desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática entre brancos e não brancos por quartis de ISE – SAERJ 2º ano do Ensino Médio



Fonte: SAERJ 2010 - Tabulação própria

Podemos observar que os quartis de melhor condição socioeconômica têm melhores resultados, para qualquer grupo de cor, mas é notória a diferença expressiva entre brancos e não brancos. Os alunos que se declaram brancos têm melhores desempenhos que os alunos não brancos e, salvo alguma pequena variação em alguma série, essa diferença é tanto maior quanto melhor é a condição socioeconômica. Além disso, ao longo das séries, essa diferença em favor dos brancos é reforçada, sendo maior no Ensino Médio que no Ensino Fundamental.

Conclusão

Os resultados observados, que corroboram, no plano de desempenho escolar, os achados de inúmeras pesquisas sobre desigualdades raciais, indicam que os alunos não brancos têm, sistematicamente, piores resultados que brancos e essa desigualdade é ainda maior entre os alunos em melhores condições socioeconômicas. Ou seja, a condição social não amortece o problema, indicando que mais que preconceito de “classe” (embora não seja isso exatamente que estejamos comparando) há diferenças associadas estritamente à cor dos alunos. O fato de que as desigualdades já existentes na sociedade

seriam reforçadas pelos professores, desacreditando os próprios alunos de suas capacidades pode ser uma explicação para a diferença entre os desempenhos observados entre os grupos raciais. É uma hipótese que precisa ser testada. Como nosso objetivo não está em desvendar os mecanismos que geram tal desigualdade, mas apenas apontar para a existência dessa desigualdade escolar manifesta através do desempenho, essa hipótese fica como possibilidade para um esforço teórico vindouro.

Embora a condição socioeconômica seja a principal característica que afeta o desempenho do aluno, outras características dos alunos e das escolas precisam ser levadas em conta em comparações desse tipo, como mostra vasta literatura na área de desigualdades educacionais (citar). Além disso, como já mencionamos, não é novidade que resultados desiguais acompanhem os diferentes grupos raciais. Queremos, no entanto, chamar atenção para uma desigualdade perversa que acompanha os alunos não brancos no sistema escolar. Além das barreiras na promoção dentro do sistema, eles estão sujeitos a piores resultados no que diz respeito ao domínio de conteúdos e que são acentuados com a permanência na escola.

Sem nos comprometermos com nenhuma concepção teórica de justiça (nem é esse o objetivo deste trabalho), parece claro que um sistema de ensino deve garantir a todos os seus alunos as mesmas condições de aprendizado. Mesmo não entrando a fundo em concepções para uma teoria da justiça, que, mais uma vez, exigiria um esforço teórico mais robusto, para além dos limites deste trabalho, parece razoável apontar para uma organização iníqua dos mecanismos que estruturam o sistema de ensino no Brasil, que vem negando aos seus alunos o aprendizado a que eles têm direito.

Vale aqui resgatar o argumento de Nancy Fraser (2001) para remediar injustiças sociais. Para ela, raça é um modo ambivalente de coletividade: há uma estrutura político-econômica que gera modos de exploração, marginalização e privação específicos de raça, e que, portanto, exigem políticas de redistribuição; e também há dimensões culturais-valorativas, que deverão ser corrigidas por políticas de reconhecimento. Reparar injustiça racial requer mudanças tanto na economia quanto na cultura. Fraser pondera que, no entanto, as políticas de reconhecimento e as políticas de redistribuição aparentam ter fins contraditórios – onde a primeira tende a promover diferenciação, a segunda tende a minar a isso (op. cit., 254) – e justiça requer tanto reconhecimento quanto distribuição, o que implica na necessidade de descobrir como conceitualizar reconhecimento cultural e

igualdade social de forma que ambos se sustentem e não enfraqueçam um ao outro (op. cit., 246).

Segundo Fraser, a solução para esse impasse está em remédios transformativos para as injustiças sociais. Enquanto remédios afirmativos são aqueles voltados para a correção de resultados indesejáveis de arranjos sociais sem perturbar o arcabouço que os gera, os remédios transformativos são aqueles orientados para a correção de resultados indesejáveis exatamente pela reestruturação da estrutura genérica que os produz (op. cit., 265 e 266). Remédios transformativos para injustiças culturais não apenas elevam a autoestima dos integrantes dos grupos desrespeitados, como mudam a percepção de todos sobre a individualidade. O ponto não é dissolver todas as diferenças em uma identidade universal, mas sustentar um campo de diferenças múltiplas e não-polarizadas, ou seja, substituir dicotomias hierárquicas raciais por redes de diferenças cruzadas múltiplas.

No campo das desigualdades sociais, remédios transformativos, como políticas macroeconômicas de criação de emprego ou tomadas de decisões democráticas sobre prioridades socioeconômicas básicas, não criam classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis percebidas como beneficiárias de vantagens especiais, e tendem a promover reciprocidade e solidariedade nas relações, ajudando, inclusive, a solucionar injustiças de reconhecimento.

Nesse ponto, cabe lembrar, como já mencionamos, que políticas que não levam em conta a raça, tendem a acirrar diferenças, já que grupos diferentes têm acesso diferente às políticas. Ou seja, para que políticas voltadas para a educação possam, de fato, gerar os efeitos esperados sobre as desigualdades observadas no ambiente escolar, é necessário que elas conheçam adequadamente o problema, de modo a combatê-lo. Além disso, são fundamentais esforços de conscientização racial que sejam capazes de superar as situações de discriminação.

Contra um discurso social derrotista, que enxerga na escola não mais do que um epifenômeno do mundo social, incapaz de propiciar mudanças nas condições de vida dos alunos, devido à força irreduzível da condição socioeconômica, as políticas públicas em educação podem ser um instrumento eficaz para resgatar a percepção de uma escola que pode fazer mais do que somente reproduzir desigualdades. No entanto, para que tais políticas possam, de fato, gerar efeitos positivos para a mudança da desigualdade no cenário escolar, é necessário que elas conheçam o problema, de modo a combatê-lo de maneira efetiva. Resultados têm indicado que o desafio de proporcionar a todos os

alunos, independente das condições iniciais, um ensino de qualidade, não será devidamente enfrentado sem alterações profundas na agenda de políticas educacionais. Como foi apontando por Soares e Alves (2003), características dos professores e das escolas podem contribuir para acirrar as diferenças entre grupos raciais nas escolas. Ou seja, estratégias que poderiam diminuir a desigualdade entre os grupos, apresentam uma ineficácia oriunda de uma incompreensão do problema que pretendem combater. Esse é o ponto de partida para uma nova investigação, qual seja, analisar o impacto que políticas públicas em educação têm sobre o problema da desigualdade racial no ambiente escolar.

Bibliografia

BRESSOUX, Pascal. *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. In: **Educação em Revista**, vol. 38, 2003.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications, 1973.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. **Escritos de Educação**, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FERES Jr., JOÃO. *Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: Para além da teoria da modernidade*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol 61, 2006.

FERNANDES, Danielle C. *Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor*. Concurso de monografias: **Prêmio IPEA 40 anos**. IPEA – CAIXA, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Mobilidade social e relações raciais: o drama do negro e do mulato numa sociedade em mudança*. **Cadernos Brasileiros**, 47: 51-67, 1968.

FIGUEIREDO SANTOS, José A. *Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil*. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, vol. 48. n.1 2005.

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UnB, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Raça e os estudos de relações raciais no Brasil*. **Novos Estudos Cebrap**, 54, 1999.

_____. *Raça e pobreza no Brasil. Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Sociologia e desigualdades: abordagens e desafios*. MARTINS, Carlos B., MARTINS, Heloísa H. T de Souza (coord.). **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil – Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____.; VALLE SILVA, Nelson.; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

REIS, Bruno P. W., FIALHO, Fabrício M., BUENO, Natália S., CANDIAN, Juliana F. *Raça, recursos e desigualdade política em Belo Horizonte*, Grupo de Trabalho: **Democracia e desigualdades sociais**. Recife: XIII Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. *Raça e classe no Brasil: perspectiva histórica*. **O Brasil visto de fora**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

SOARES, José Francisco, ALVES, Maria Teresa G. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, 2003

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**, Rio de Janeiro: Relumé Dumará, Ford Foundation, 2003.

TILLY, Chales. *O acesso desigual ao conhecimento científico*. In: **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, vol. 18, n. 2, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a03v18n2.pdf.

TREIMAN, Donald. *Industrialization and social stratification*. In: LAUMANN, E. (Ed.) **Social stratification: Research and theory for the 1970's**. New York, Bobbs-Merill, 1970.

VALLE SILVA, Nelson. *Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil*. In: HASENBALG C. e VALLE SILVA, N. **Origens e Destino**, Rio de Janeiro: Top Books, 2003.

Anexo

Tabela 1A – Desempenho médio de brancos e não brancos por quartis de ISE – PAEBES 2010

PAEBES - Espírito Santo							
Etapa	ISE - quartis	Língua Portuguesa			Matemática		
		Branco	Não Branco	Diferença	Branco	Não Branco	Diferença
5º ano EF	1	188,5	184,7	3,7	200,3	193,1	7,2
	2	190,6	187,9	2,7	203,7	196,8	6,9
	3	200,0	192,3	7,7	216,0	202,2	13,7
	4	212,9	201,3	11,6	228,6	213,3	15,2
9º ano EF	1	237,9	229,7	8,3	251,4	240,1	11,2
	2	240,3	231,1	9,3	253,4	239,8	13,6
	3	247,9	235,7	12,3	261,3	245,6	15,7
	4	259,2	242,9	16,3	278,1	255,5	22,7
3º ano EM	1	262,5	253,4	9,1	275,6	259,1	16,5
	2	268,7	261,1	7,6	282,1	266,7	15,4
	3	273,7	265,1	8,6	287,6	272,2	15,4
	4	282,0	270,1	11,9	298,3	279,1	19,2

Tabela 2A – Desempenho médio de brancos e não brancos por quartis de ISE – PROEB 2010

PROEB - Minas Gerais							
Etapa	ISE - quartis	Língua Portuguesa			Matemática		
		Branco	Não Branco	Diferença	Branco	Não Branco	Diferença
5º ano EF	1	205,9	203,2	2,8	225,1	220,8	4,3
	2	207,0	204,2	2,8	226,1	221,8	4,3
	3	217,5	211,9	5,6	236,1	229,7	6,4
	4	232,2	223,7	8,5	251,3	241,8	9,5
9º ano EF	1	247,4	242,4	5,0	263,1	255,5	7,7
	2	254,4	246,6	7,7	270,0	258,8	11,2
	3	262,0	252,9	9,1	276,4	264,7	11,7
	4	271,7	261,2	10,5	286,9	274,1	12,8
3º ano EM	1	276,5	268,0	8,5	288,6	276,2	12,4
	2	284,4	275,8	8,6	296,0	283,0	13,0
	3	291,8	283,9	7,9	302,7	291,7	11,1
	4	299,4	291,3	8,1	311,0	299,8	11,2

Tabela 3A – Desempenho médio de brancos e não brancos por quartis de ISE – SAERJ 2010

SAERJ - Rio de Janeiro							
		Língua Portuguesa			Matemática		
Etapa	ISE - quartis	Branco	Não Branco	Diferença	Branco	Não Branco	Diferença
5º ano EF	1	164,8	159,9	4,9	173,3	166,7	6,6
	2	167,7	160,6	7,0	176,0	169,0	7,0
	3	175,3	167,4	7,9	185,7	175,9	9,8
	4	178,6	169,5	9,2	190,3	178,8	11,5
9º ano EF	1	235,1	228,2	6,9	242,9	233,5	9,4
	2	238,7	229,3	9,5	243,7	234,5	9,2
	3	240,7	229,6	11,1	246,2	235,7	10,5
	4	237,1	226,8	10,3	245,3	235,3	10,0
2º ano EM	1	253,9	245,1	8,8	257,0	246,8	10,2
	2	257,0	248,3	8,7	260,0	249,7	10,2
	3	259,6	249,1	10,6	262,3	250,9	11,4
	4	260,5	248,0	12,5	263,3	250,4	12,9